

Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym

Wprowadzenie

Chociaż szkoła zawsze była jednym z wielu ściśle z sobą powiązanych elementów środowiska lokalnego działających na rzecz dobra społeczeństwa, świadomość wzajemnej zależności i potrzeby wspólnego działania różnych instytucji społecznych działających wokół szkoły była przez długie lata, nie tylko zresztą w instytucjach edukacyjnych, dość słabo rozwinięta. Dzisiaj konieczność nawiązywania przez szkoły i inne placówki edukacyjne współpracy z podmiotami działającymi wokół szkoły jest dla większości ludzi pracujących w sferze edukacji oczywista. Nie sposób wręcz sobie wyobrazić codziennego funkcjonowania szkoły w całkowitej izolacji od różnorodnych organizacji działających w jej środowisku lokalnym. Wiążą ją z nimi liczne więzi, wynikające z regulacji prawnych, uwarunkowań ekonomicznych, pragmatyki codziennego działania czy też wreszcie z tradycji i zwyczajów obowiązujących w społeczności lokalnej, w której konkretna szkoła funkcjonuje.

Znaczenie związku szkoły z jej najbliższym otoczeniem mieli na uwadze twórcy reformy systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce, wprowadzając System Ewaluacji Oświaty (SEO). Określając listę wymagań stawianych w ramach SEO szkołom i innym placówkom edukacyjnym, wyróżnili oni cztery obszary ważne z punktu widzenia pracy tych instytucji. Oprócz obszarów określonych jako: efekty, procesy oraz zarządzanie, wyróżnili oni też obszar wymagań nazwany – środowisko¹. Wymagania stawiane szkołom i innym placówkom edukacyjnym w tym obszarze wyraźnie wskazują na dużą wagę, jaką przywiązuje się w ramach nowego systemu ewaluacji oświaty do jakości relacji szkół z ich otoczeniem i umiejętności wspólnego z instytucjami wokół szkoły rozwoju dla dobra uczących się oraz szerzej – całej społeczności lokalnej. Z tych wymagań wynika oczekiwanie, że szkoły będą poddawały swe relacje z otoczeniem głębszej refleksji oraz że będą je kształtować w sposób świadomy i zorganizowany. Tak mocne zaakcentowanie potrzeby systematycznej analizy form współpracy szkoły z jej partnerami zwróciło szkołom, często po raz pierwszy, uwagę na potrzebę refleksji nad stanem tej współpracy.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

Każda ze szkół ma wokół siebie od kilkunastu do kilkudziesięciu partnerów, z którymi musi lub chce współpracować. Formy i sposoby wchodzenia w relacje i współpracy z tymi partnerami są bardzo różnorodne, często zdarza się, że relacje te nawiązuje się chaotycznie i bezrefleksyjnie, są one niezorganizowane i przypadkowe. Kluczowa w tym kontekście wydaje się więc umiejętność świadomego budowania przez szkołę relacji z otoczeniem, wchodzenia z instytucjami wokół szkoły w relacje, które byłyby zorganizowane w sposób korzystny z punktu widzenia toczących się w szkole procesów edukacyjnych. Można nawet postawić tezę, że umiejętność otwarcia na otaczający świat i budowania tak zorganizowanych form współpracy jest dzisiaj kluczową cechą określającą „dobrą szkołę”. Umiejętność ta jest szczególnie ważna w kontekście roli, jaką powinna odgrywać szkoła w procesie budowania demokratycznego społeczeństwa². Próba przyjrzenia się istniejącym sposobom wchodzenia przez szkoły w relacje z innymi organizacjami funkcjonującymi wokół nich może pozwolić na określenie modelu relacji najbardziej właściwych z punktu widzenia istoty procesów edukacyjnych, których centralnym i najważniejszym animatorem jest szkoła.

Współpraca jako konieczność

Odpowiedź na pytanie o powody wchodzenia przez szkołę w kooperację z innymi podmiotami działającymi w jej otoczeniu nie jest łatwa. Konieczność wchodzenia przez szkołę we współpracę z innymi organizacjami wynika z wielu różnorodnych czynników. Z punktu widzenia szkoły wydaje się, że można je podzielić na dwie bardzo ogólne kategorie. Pierwsze z nich można określić jako czynniki formalno-prawne, drugie zaś najlepiej nazwać czynnikami normatywno-edukacyjnymi.

Pierwsza z wymienionych kategorii – czynniki formalno-prawne – związana jest głównie z zapisami prawa oświatowego i innymi regulacjami określającymi wzajemne relacje oraz prawa i obowiązki szkół wobec innych instytucji, takich jak na przykład: organy prowadzące i organy nadzorujące szkoły, okręgowe komisje egzaminacyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, stacje sanitarno-epidemiologiczne, policja i różnorodne inne organizacje działające wokół szkoły. Do tej kategorii czynników należy zaliczyć też regulacje związane z dostępem do dodatkowych środków w ramach różnego rodzaju programów i projektów (w tym unijnych) skierowanych do szkół, które bardzo często umieszczają na liście kluczowych kryteriów oceny wniosków wymóg realizacji działań projektu we współpracy co najmniej kilku różnych podmiotów³.

Te formalno-prawne uwarunkowania są oczywiście ważne i należy je uwzględniać, podejmując próby współpracy, najczęściej zresztą są one nawet wyrazem

² J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Dorszowa, Ossolineum, Wrocław 1972.

³ G. Praweńska-Skrzypek, *Partnerstwo w realizacji projektów*, [w:] *Rozwój przez partnerstwo*, red. G. Praweńska-Skrzypek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 9–17.

głębszego namysłu twórców tych regulacji nad edukacyjnym sensem i znaczeniem współpracy, którą regulują. Bardzo często jednak zdarza się, że są one traktowane przez szkoły i inne instytucje jako „przymus” współpracy, co prowadzi do skostnienia i zbiurokratyzowania wzajemnych relacji. Jeśli te formalne regulacje są jedynym powodem podjęcia przez szkołę współpracy z inną instytucją, a tak właśnie dość często bywa, to prowadzi to do wypaczenia idei i degradacji współpracy. Współpracując w ten sposób z innymi, szkoła po prostu mechanicznie spełnia wymagania stawiane jej przez przepisy prawa formalnie regulujące zakres i formy wspólnego działania. Często zdarza się, że brak w tego typu współpracy związku wspólnych działań z procesami edukacyjnymi; nierzadko pojawia się wręcz przekonanie, że działania te utrudniają „właściwą” pracę szkoły, pochłaniając niepotrzebnie czas i energię zaangażowanych w nią nauczycieli i innych pracowników szkoły. Podobne reakcje i sposoby myślenia spotyka się zresztą także u przedstawicieli instytucji współpracujących w ten wymuszony sposób ze szkołami.

Drugą grupę czynników, które skłaniają szkoły do podjęcia współpracy z innymi podmiotami w ich środowisku lokalnym, można określić jako czynniki normatywno-edukacyjne. Nazwa ta odwołuje się do wartości określających istotę procesów edukacyjnych, do których organizacji są powołane instytucje edukacyjne, w tym przede wszystkim szkoły.

Bez wątpienia za centralną wartość, której realizacji ma służyć proces edukacyjny, należy uznać wszechstronny i pełny rozwój każdego ucznia w szkole. Powinnością szkoły zatem jest robić wszystko, co tylko możliwe, by rozwój ten jak najlepiej wspierać. Jeśli kierujący pracą szkoły ma tę wartość w centrum uwagi, planując, organizując i realizując różne niezbędne dla procesów edukacyjnych działania, to prędzej czy później dostrzeże potrzebę wyjścia poza szkołę w poszukiwaniu zasobów pozwalających pełniej wspierać wysiłki zmierzające do zapewnienia optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju indywidualnego wszystkich uczniów⁴. Ta potrzeba wyjścia poza szkołę w poszukiwaniu niezbędnych do realizacji centralnych celów szkoły zasobów wynika z dwóch różnych od siebie, choć jednocześnie ściśle z sobą związanych, przyczyn.

Pierwszą z nich jest fakt wysokiego stopnia złożoności i skomplikowania procesów edukacyjnych i czynników je określających. Na poziomie działań szkoły widać to bardzo wyraźnie wtedy, kiedy w toku działań dydaktycznych czy wychowawczych pojawiają się problemy i trudności. Kiedy szkoła w sposób profesjonalny przystępuje do ich rozwiązania, od razu staje wobec tej kwestii. Im lepiej przeprowadza analizę przyczyn trudności i problemów, ich przebiegu i potencjalnych sposobów radzenia sobie z nimi, tym wyraźniej uświadamia sobie ich złożoność i skomplikowanie. Taka jest zresztą natura większości, jeśli nie wszystkich, problemów, przed którymi stoją w toku swoich działań różne funkcjonujące w środowisku lokalnym służby społeczne.

⁴ J. Łuczyński, *Zarządzanie edukacyjne dla wychowania uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Problem złożoności kwestii społecznych staje się jeszcze istotniejszy, jeśli spojrzymy na niego z perspektywy daleko posuniętego rozdrobnienia i profesjonalnej specjalizacji służb społecznych, w tym szkół i nauczycieli pracujących w różnych obszarach przedmiotowych i z różnymi typami uczniów. Specjalizacja ta znajduje swój wyraz w rozwoju coraz to nowych, szczegółowych dziedzin wiedzy fachowej, powstawaniu odrębnych form organizacyjnych instytucji społecznych, w kształceniu i przygotowywaniu do pracy w tych instytucjach. Skutkiem tych procesów jest istnienie w instytucjach sfery społecznej wielu hermetycznych, wysoce wyspecjalizowanych grup fachowców, którzy radzą sobie świetnie ze szczegółowymi problemami tylko wtedy, gdy dotyczą one ich specjalności i pasują do znanych im schematów. Lekarze leczą więc tylko płuca lub serca, nauczyciele uczą matematyki lub biologii, a pacjenci i uczniowie jako całe osoby pozostają poza zasięgiem ich profesjonalnych oddziaływań. Na szczęście profesjonalści w tych zawodach coraz częściej uświadamiają sobie ograniczoność takiego podejścia oraz swej specjalistycznej wiedzy w zetknięciu ze złożonymi problemami, jakie na co dzień spotykają w swej pracy. Prowadzi to do świadomego zwrócenia się do innych specjalistów i instytucji działających wokół w celu wsparcia swych wysiłków profesjonalnych zasobami wiedzy, kompetencji i umiejętności działania, które znajdują się w dyspozycji innych specjalistów.

Jeśli motywacja do współpracy z innymi organizacjami ma takie właśnie, normatywne, wynikające z dbałości o wartość i sens swego profesjonalnego działania podłoże, to współpraca taka ma szansę rozwinąć się z korzyścią dla wszystkich współpracujących, ich podopiecznych oraz całej społeczności, w której partnerzy współpracy wspólnie działają⁵.

Niezależnie od motywacji do współpracy, która może być wynikiem brania pod uwagę formalno-prawnych konieczności lub bardziej brać się z dostrzegania normatywno-edukacyjnych powinności, współpraca wydaje się niezbędnym elementem funkcjonowania współczesnych organizacji edukacyjnych. Może im ona zapewniać lepsze, bardziej adekwatne do potrzeb współczesnego świata działanie, dając w ten sposób atut w kontekście wymogu rozliczalności i społecznej odpowiedzialności.

Atut ten został przez Chrisa Huxhama⁶ określony jako *collaborative advantage*, o czym pisała w odniesieniu do organizacji publicznych Barbara Kozuch, używając określenia „przewaga kooperacyjna”⁷. Termin ten, pozostający niewątpliwie pod wpływem używanego w kontekście myślenia o organizacjach sfery gospodarczej terminu „przewaga konkurencyjna”, zawiera w sobie rywalizacyjne i konkuren-

⁵ R. Dorczak, *Problemy współpracy instytucji realizujących programy profilaktyczne*, [w:] *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A.M. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2007, s. 272–281.

⁶ *Creating Collaborative Advantage*, red. Ch. Huxham, Sage Publications, London 1996.

⁷ B. Kozuch, *Kooperatywne zachowania organizacji publicznych*, [w:] *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, red. P. Plawgo, W. Zaremba, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005, s. 11–18.

cyjne konotacje, co wydaje się niepożądane w sferze publicznej, a w szczególności w obszarze działania instytucji edukacyjnych. Właściwszym z tego punktu widzenia tłumaczeniem terminu *collaborative advantage* wydaje się określenie „korzyść kooperacyjna”. Współpraca jest tu rozumiana nie jako czynnik dający przewagę nad kimkolwiek, lecz jako czynnik, który zwiększa szansę na lepsze, pełniejsze radzenie sobie z problemami, przed którymi instytucje edukacyjne stoją, co przynosi korzyść przede wszystkim ich podopiecznym, a w szerszym społecznym kontekście – także innym organizacjom działającym na rzecz tych samych podmiotów i w konsekwencji całemu społeczeństwu.

Współpraca jest więc dzisiaj dla „dobrej szkoły” bez wątpienia profesjonalną koniecznością, z której zdają sobie sprawę wszyscy zajmujący się na różnych szczeblach zarządzaniem instytucjami edukacyjnymi. Problem w tym, że odpowiedź na pytanie, czym współpraca jest, nie jest już tak oczywista.

Natura współpracy jako ideału społecznego

Niezależnie od charakteru czynników skłaniających instytucje edukacyjne do wchodzenia w relacje współpracy z innymi organizacjami, współpraca ta może przybierać różnorodne formy. Niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na jej kształt, często niedocenianym, jest sposób, w jaki ludzie rozumieją, czym jest współpraca.

Aby lepiej zrozumieć proces dochodzenia do tego sposobu, czy też sposobów rozumienia współpracy, trzeba się odwołać do koncepcji kanadyjskiego filozofa i psychologa Johna Macnamary⁸. Wyróżnił on w swojej koncepcji dwa różne od siebie rodzaje pojęć, które nazywał ideałami.

Pierwsze z nich określił mianem *clear ideals* (ideały klarowne), zaliczając do nich na przykład matematyczne ideały linii prostej, punktu czy płaszczyzny. Są one ideałami tego rodzaju, że mają jedną, jasną interpretację wspólną dla wszystkich, w tym sensie, że wszyscy mają taką samą, podzielaną interpretację tych ideałów. Dla każdego z nas, gdy próbujemy je uchwycić, takie matematyczne ideały jak linia prosta czy też punkt, są dokładnie takie same, co wynika z ich natury.

Natura ideałów nieklarownych (*obscure ideals*), do których Macnamara zalicza wszystkie ideały społeczne, takie jak na przykład piękno, sprawiedliwość czy interesująca nas tutaj współpraca, jest taka, że są one ciągle poddawane interpretacji przez odnoszące się do nich podmioty. Nie mają one jednej, ostatecznej, wspólnej i podzielanej przez wszystkich interpretacji, takiej jak w przypadku ideałów matematyczno-fizycznych. Nie ma jednego, idealnego i właściwego rozumienia, czym jest współpraca, tak jak jest jedno, jasne i klarowne rozumienie, czym jest linia prosta. Interpretacja takich nieklarownych ideałów społecznych odbywa się

⁸ J. Macnamara, *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, nr 31, s. 14–25.

ciągłe, a kontekst społeczny nadaje temu procesowi za każdym razem inną, niepowtarzalną dynamikę.

Tak więc wspólna praca i dyskusje nauczycieli i pracowników innych instytucji na temat sensu i znaczenia współpracy szkoły z innymi organizacjami wspomagają proces interpretacji ideału, ale interpretacja ta jest zawsze w dużym stopniu indywidualna i zmienna w czasie. Dla każdego współpraca będzie znaczyć coś trochę innego, a różnice pomiędzy tymi interpretacjami będą wynikać z różnej wiedzy, doświadczeń, postaw, systemów wartości i sposobów myślenia poszczególnych jednostek. Te indywidualne interpretacje przekładają się na poziomie praktycznym na konkretne działania decydujące o kształcie współpracy pomiędzy szkołą i różnymi podmiotami wokół niej. Z faktu, że interpretacji tych jest wiele, wynika w dużej mierze różnorodność sposobów wchodzenia szkół w relacje z innymi organizacjami w ich najbliższym otoczeniu.

Różnorodność sposobów współpracy

Różnorodność form współpracy międzyorganizacyjnej była dość często przedmiotem uwagi autorów zajmujących się współpracą. W literaturze można spotkać kilka typologii będących próbą uchwycenia i opisanie tej różnorodności. Wśród bardziej znanych znajdują się koncepcje Adila Najama oraz wspomnianej już wcześniej Chris Huxham.

Pierwszy z nich, w swej typologii znanej pod nazwą „modelu czterech C”, wymienia cztery główne formy współpracy organizacji, wyróżniając je za pomocą dwóch kryteriów: celów, jakie stawiają sobie organizacje, oraz sposobów ich działania.

Pierwszą z form współpracy Najam nazywa kooperacją (*cooperation*), z którą według niego mamy do czynienia wtedy, gdy zarówno cele, jak i sposoby działania organizacji współpracujących są podobne. W sferze edukacji współpraca w tej formie jest niestety dość rzadka. Pojawia się czasem w relacjach pomiędzy szkołami tego samego typu, które wspólnie doskonalą sposoby pracy z uczniem lub organizują potrzebne obu stronom szkolenia dla swych nauczycieli.

Druga z form to konfrontacja (*confrontation*), pojawiająca się w sytuacji, gdy zarówno cele, jak i sposoby działania organizacji są odmienne. Spotyka się tego typu relacje szkół z innymi organizacjami szczególnie wtedy, gdy cele i sposoby działania oprócz tego, że są odmienne, to jednocześnie sprzeczne i w związku z tym generują konflikt. Dość często tego typu relacje pojawiają się pomiędzy szkołami publicznymi a szkołami niepublicznymi lub organizacjami nastawionymi na zysk działającymi w sferze edukacji.

Trzeci sposób wchodzenia w relacje to komplementarność (*complementarity*), gdy cele organizacji są podobne, ale różnią się sposoby ich działania. Wydaje się, że ta forma jest najczęściej spotykana w relacjach szkół z innymi podmiotami. Są to na przykład sytuacje, gdy działająca na rzecz rozwoju ucznia szkoła wchodzi w relacje

z poradnią psychologiczną, klubem sportowym czy też fundacją, które działając również dla dobra dzieci, robią to w odmienny sposób. Wchodzenie w relacje zapewnia tu często spójność działań szkoły i innych organizacji oraz ich dopełnianie się dla dobra uczniów, będącego celem działania owych organizacji.

Ostatnią wreszcie formę nazywa autor kooptacją (*co-optation*), a pojawia się ona w sytuacji, gdy cele organizacji są różne, a sposoby ich działania – podobne. Szkoły często wchodzą w tego typu relacje z organizacjami, które są od nich silniejsze i z jakichś powodów potrafią narzucić im swe cele i wykorzystać głównie do realizacji swoich własnych zamierzeń. Taki sposób wchodzenia w relacje często widać na przykład w relacjach szkół z policją, która realizuje w szkole swe programy profilaktyczne, lub szkołami wyższymi, które realizują w szkole część swoich zajęć w ramach kształcenia do zawodu nauczycielskiego. Działania na terenie szkoły są tu tak naprawdę częścią działań instytucji ze szkołą współpracującą, która niejako je szkole narzuca.

Przedstawioną typologię Najam oparł na analizach sposobów współpracy organizacji trzeciego sektora z organizacjami sfery publicznej, co na pewno jest jedną z przyczyn niezbyt dobrego dopasowania tego modelu do potrzeb analizy współpracy instytucji edukacyjnych z innymi organizacjami⁹. Lepszą pod tym względem propozycją wydaje się typologia sposobów współpracy przedstawiona przez Huxham, która opisała cztery sposoby wchodzenia organizacji w relacje – sieć, koordynację, kooperację i partnerską współpracę. Ważnym atutem tej propozycji klasyfikacji form współpracy jest fakt, że przedstawia ona nie tylko cztery różne, ale, patrząc z perspektywy rozwojowej, cztery następujące po sobie (lub mogące następować) w toku dojrzewania wzajemnych relacji formy współpracy międzyorganizacyjnej.

Pierwsza z form wzajemnych relacji – sieć – jest najczęściej pojawiającą się formą współpracy. Dzieje się tak dlatego, że jest stosunkowo prosta i nie wymaga istotniejszych zmian organizacyjnych, angażowania zasobów czy zmian w kulturze organizacyjnej współpracujących podmiotów. Główną wzajemną korzyścią dla uczestników sieci jest możliwość wymiany informacji, dzięki czemu mogą oni lepiej planować i organizować swe działania. Szkoły uczestniczą w licznych powiązaniach typu „sieci” z różnorodnymi innymi szkołami, instytucjami służb mundurowych, poradniami, fundacjami i tym podobnymi. Sieci przybierają różne formy, często pojawiają się w sposób spontaniczny i niezbyt zorganizowany, co czyni wymianę informacji chaotyczną i niepełną. Ważnym zadaniem stojącym przed szkołami wydaje się więc identyfikacja potencjalnych, użytecznych dla szkoły partnerów w relacjach typu „sieci” oraz dobre zorganizowanie sposobów wymiany, gromadzenia i przetwarzania oraz użytkowania potrzebnych informacji, co pozwalałoby lepiej wykorzystać potencjał tkwiący w tej formie współpracy.

⁹ A. Najam, *The Four-C's of Third Sector-Government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, „Nonprofit Management and Leadership” 2000, nr 10/4, s. 375–396.

Kolejna forma, nazwana koordynacją, może być, choć niekoniecznie musi, następnym krokiem w rozwoju współpracy rozpoczynającej się często od powstania powiązań typu „sieci”. Partnerzy w tego typu współpracy, realizując wspólne cele, korygują w związku z tym, w sposób skoordynowany, formy pracy, w taki sposób, by lepiej do siebie wzajemnie pasowały, uzupełniając się i wspomagając. Wymaga to zmian organizacyjnych, czasem pewnych drobnych zmian w zasobach materialnych organizacji oraz wiąże się ze zmianami postaw i sposobów myślenia, które umożliwiają świadome podjęcie decyzji o przekształceniach form działania w taki sposób, by dopasować je do form działania innych organizacji. Szkoły dość często koordynują swe działania z innymi szkołami, klubami sportowymi, instytucjami sfery kultury czy też organizacjami trzeciego sektora, szczególnie wtedy, gdy koordynacja ta nie wymaga dodatkowego wysiłku i nie ingeruje nadmiernie w sposoby działania szkoły.

Innym sposobem współpracy jest kooperacja. Dokonuje się w jej ramach zmiany form działania organizacji, ale nie ma ona charakteru tylko wzajemnego dopasowania, jak w wypadku koordynacji. Zmiana form działania jest tu wynikiem wspólnego planowania i organizowania pracy, łącznie ze wspólnym przekształcaniem, generowaniem i użytkowaniem zasobów organizacji biorących udział we współpracy typu „kooperacja”. W ramach tej formy następuje dalsza zmiana sposobów myślenia o profesjonalnych zadaniach swoich i drugiej strony. Pojawiają się też elementy zmiany kultury organizacyjnej, nie są one jednak jeszcze trwałe i często nie wykraczają poza okres trwania wspólnie realizowanego działania. Forma ta pojawia się bardzo często w ramach realizowanych wspólnie projektów edukacyjnych finansowanych ze źródeł zewnętrznych wobec systemu edukacji, takich jak na przykład środki z programów unijnych. Szkoły współpracują w formie kooperacji z bardzo różnymi organizacjami, począwszy od innych szkół podobnego typu, na organizacjach w rodzaju policji czy straży miejskiej skończywszy.

Ostatnią w modelu Huxham formą współpracy jest partnerstwo lub partnerska współpraca. Pojawia się ona najpóźniej w cyklu rozwoju form współpracy organizacyjnej. Wymaga wzajemnej znajomości partnerów oraz zaufania, które buduje się w toku wspólnie realizowanych działań na wcześniejszych etapach współpracy. Partnerska współpraca wiąże się też ze wzajemnym otwarciem na zmianę i wzajemnym wspomaganiem zmian organizacyjnych. Ważnym elementem partnerskiej współpracy jest wzajemne uczenie się współpracujących organizacji. Brinkerhoff, definiując partnerstwo, wskazuje na dwa główne aspekty: wspomnianą wyżej wzajemność właśnie (rozumianą jako wzajemność praw i obowiązków współpracujących partnerów) oraz tożsamość organizacyjną (współpracujący partnerzy zachowują swe wartości i organizacyjną odrębność)¹⁰. Rezultatem, ale też ważnym elementem w tej formie współpracy, jest trwała zmiana kultury organizacyjnej współpracujących partnerów. Zmiana ta jest jednak wynikiem partnerskiej współpracy, następu-

¹⁰ J.M. Brinkerhoff, *Government – Non-profit Partnership: A Defining Framework*, „Public Administration and Development” 2002, nr 22, 1, s. 19–30.

je u obu partnerów i nie jest zmianą w żadnym stopniu narzucaną przez jednego z partnerów drugiemu. Trzeba przyznać, że szkoły dość rzadko wchodzą w relacje typu „partnerstwo”, choć bardzo często deklarują tego typu współpracę. Jeśli spotyka się w instytucjach edukacyjnych taką formę współpracy, to zazwyczaj pojawia się ona w szkołach o silnej tożsamości i kulturze organizacyjnej¹¹.

Przedstawione wyżej próby klasyfikacji różnorodnych form współpracy mogą, jak widać, służyć do opisu relacji szkół z organizacjami w ich najbliższym otoczeniu, powstały jednak głównie w kontekście badań nad relacjami pomiędzy innego typu instytucjami niż instytucje edukacyjne, w tym szkołami.

Modele współpracy instytucji edukacyjnych z innymi organizacjami

Podstawą do stworzenia przedstawionej niżej klasyfikacji sposobów współpracy szkół z innymi organizacjami w ich środowisku były badania prowadzone w latach 2005–2010 z udziałem grupy kilkudziesięciu szkół różnego typu. Badania te, choć dotyczyły współpracy szkół z innymi organizacjami w ogóle, były skoncentrowane głównie na sposobach organizacji działań profilaktycznych i wychowawczych prowadzonych przez szkoły we współpracy z innymi organizacjami działającymi w tym obszarze¹².

Analiza kształtu obserwowanych w toku tych badań działań prowadzonych wspólnie przez szkoły, poradnie, policję, straż miejską i inne organizacje działające wokół szkoły pozwoliła na wyodrębnienie pięciu różnych od siebie modeli wchodzenia przez szkoły w relacje międzyorganizacyjne:

- model współpracy negatywnej,
- model „gorącego ziemniaka” lub model współpracy linearnej,
- model dominacji,
- model działania równoległego,
- model współdziałania określanej też jako model współpracy partnerskiej.

Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze cechy wymienionych modeli współpracy wraz z pochodzącymi ze wspomnianych badań przykładami charakterystycznymi dla danego modelu działań pojawiających się w toku współpracy szkół i innych organizacji.

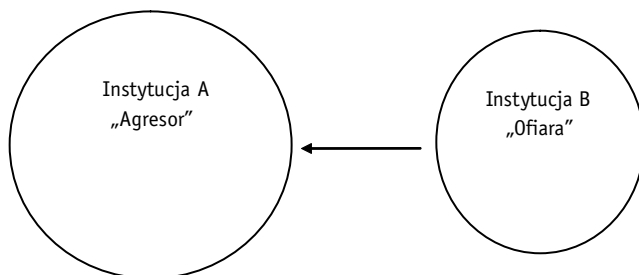
¹¹ *Creating Collaborative...*

¹² R. Dorczak, *Problemy współpracy...*; R. Dorczak, *Szkoła jako podstawowy instrument prewencji i profilaktyki społecznej – zarządzanie programami profilaktycznymi na poziomie lokalnym*, [w:] *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2009, s. 144–155.

Model współpracy negatywnej

Głównym celem jednej ze stron tego typu współpracy (o wiele rzadziej obu jednocześnie) jest świadome wykorzystanie jej do uzyskania własnych korzyści kosztem partnera współpracy. Współpraca tego typu jest okazją do poznania tajemnic drugiej strony, penetracji jej zasobów materialnych i intelektualnych w celu ich wykorzystania bez zgody i świadomości tych, u których owe zasoby pozyskujemy. Pozyskane w ten sposób informacje i inne zasoby bywają wykorzystywane w różny sposób: czasem służą tylko do własnego rozwoju, ale czasem do pokonania partnera tak rozumianej współpracy w toku rywalizacji o różne dobra w środowisku, w którym oba podmioty działają, lub wręcz nawet przyczyniają się do jego wchłonięcia czy też upadku. Transfer korzyści w modelu współpracy negatywnej jest prawie zawsze niemal całkowicie jednostronny. Partnerów tego typu współpracy można wręcz nazwać „agresorem” i „ofiara”, co ilustruje rysunek 1.

Rysunek 1. Model współpracy negatywnej



Źródło: opracowanie własne.

Relacje tego typu spotyka się dość często w sferze gospodarczej, gdzie ostra rywalizacja pomiędzy firmami prowadzi do tego typu zjawisk, jak szpiegostwo przemysłowe, wrogie przejęcia i tym podobne. W sferze edukacji współpraca według modelu nazywanego „współpracą negatywną” jest dość rzadka, ale niestety zaczyna się pojawiać coraz częściej, a zjawisko to należy wiązać z silnymi tendencjami wprowadzania do dyskusji o szkole wątków konkurencyjnie rozumianego rynku edukacyjnego¹³.

Wydaje się, że współpraca tego typu jest bardzo negatywnym zjawiskiem, które prowadzi do braku zaufania pomiędzy działającymi w środowisku podmiotami, zużywania energii społecznej do niezdrowej konkurencji i walki pomiędzy instytucjami publicznymi i edukacyjnymi, które potrzebują raczej wspólnej pracy nad złożonymi problemami społecznymi, z jakimi przychodzi im się mierzyć.

Przykład

Kilka szkół, które poznały się w ramach prowadzonego przez uczelnię wyższą projektu edukacyjnego, postanowiło wspólnie rozwijać kompetencje dydaktyczne i wychowaw-

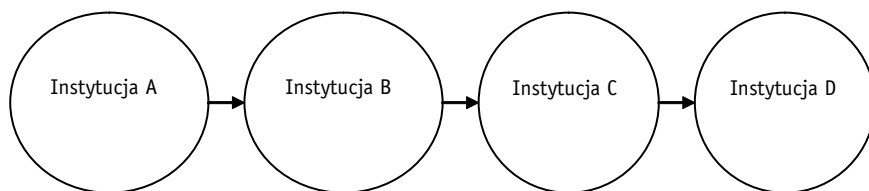
¹³ A. Fazlagić, *Marketingowe zarządzanie szkołą*, CODN, Warszawa 2003.

cze swoich nauczycieli. Zorganizowano serię wspólnych spotkań, w toku których określono potrzeby i wzajemne oczekiwania oraz zaplanowano wspólną pracę w kolejnym roku szkolnym. Ważnym elementem tej pracy były spotkania międzyszkolnych zespołów przedmiotowych. W toku tych spotkań nauczyciele z różnych szkół wspólnie opracowywali pomysły na nowatorskie metody prowadzenia lekcji, zadania, ćwiczenia dla uczniów i tym podobne. W jednym z zespołów przedmiotowych udział brało (oprócz innych nauczycieli, reprezentantów kilku szkół) dwóch przedstawicieli pewnej szkoły: nauczyciel i dyrektor szkoły, który był jednocześnie nauczycielem tego przedmiotu. Grupa pracowała intensywnie przez kilka miesięcy, opracowując wspólnie wiele ciekawych pomysłów i materiałów dydaktycznych. W połowie roku szkolnego wspomniana dwójka uczestników, a wraz z nimi szkoła jako partner, przestała brać udział we wspólnych spotkaniach zarówno tego, jak i innych zespołów pracujących razem, bez jakiegokolwiek informacji o rezygnacji ze współpracy. Parę miesięcy później jedna z nauczycielek ze szkoły biorącej udział we współpracy, przeglądając nowo wydaną przez pewną oficynę wydawniczą publikację metodyczną, zauważyła ze zdziwieniem, że prawie całość tej publikacji to zbiór materiałów, nad którymi grupa przedmiotowa pracowała wspólnie w ostatnim roku. Autorami publikacji byli znani jej nauczyciel i dyrektor szkoły, którzy kilka miesięcy wcześniej przestali uczestniczyć w spotkaniach współpracujących szkół. Niestety, okradziony zespół, nie mając ochoty na długi i skomplikowany proces ustalania prawdy, zrezygnował z dochodzenia swych praw na drodze sądowej.

Model „gorącego ziemniaka” (współpracy linearnej)

Bardzo częstym, może nawet najczęściej spotykanym sposobem wchodzenia szkół w relacje z innymi instytucjami jest sposób określany jako model „gorącego ziemniaka” lub model współpracy linearnej. Tak jak gorący ziemniak wyciągnięty wprost z ogniska, parząc ręce osoby, która go trzyma, zmusza ją do odrzucenia go do rąk innej, stojącej obok osoby, tak w modelu „gorącego ziemniaka”, gdy szkoła nie radzi sobie z problemem, przerzuca go w ręce innej instytucji. Następna instytucja robi często podobnie i problem wędruje z jednej instytucji do drugiej, tak naprawdę w żadnej nie znajdując właściwego rozwiązania. Często można zidentyfikować całe łańcuchy linearnie ułożonych instytucji, które współpracują z sobą w ten właśnie sposób. Działanie w ramach tego modelu ilustruje rysunek 2.

Rysunek 2. Model „gorącego ziemniaka” (współpracy linearnej)



Źródło: opracowanie własne.

Kiedy przyjrzymy się pracy szkół, to niestety bardzo często możemy zauważyć, że model „gorącego ziemniaka” jest sposobem współpracy, który pojawia się nie tylko na poziomie międzyorganizacyjnym, ale też wewnątrzorganizacyjnym, w postaci ciągów osób, które odrzucają od siebie problem, zostawiając go komu innemu do rozwiązania. Nauczyciel, mając problem z uczniem, odsyła go do wychowawcy, ten wzywa pedagoga lub psychologa szkolnego, wreszcie uczeń jest wysyłany do dyrektora. Jeśli i on, a najczęściej tak jest, nie radzi sobie z problemem, uczeń jest przekazywany w ręce policji, poradni lub innego rodzaju instytucji specjalistycznej i „problem znika”, przynajmniej z perspektywy tak działającej szkoły.

Bardzo istotnym czynnikiem powodującym pojawianie się współpracy w tej postaci jest, jak się wydaje, wąskie rozumienie własnej roli zawodowej. Nauczyciel jest przede wszystkim nauczycielem swojego przedmiotu, gdy więc napotyka problem wychowawczy, którego nie może już dłużej ignorować, bo utrudnia on mu nauczanie, odsyła ucznia do wychowawcy, twierdząc, że nie ma czasu, ponieważ musi realizować program. Wychowawca postępuje dokładnie to samo, gdyż również musi realizować swój program i zajmować się całą klasą, a nie specyficznym problemem jednego ucznia. Szkoła jako całość, też musi koncentrować się głównie na nauczaniu i przygotowaniu uczniów do różnego rodzaju egzaminów, a nie na pomocy w konkretnych indywidualnych przypadkach.

Ważnym czynnikiem wzmacniającym takie postawy jest wąskie, przedmiotowo zorientowane przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, które nie wyposaża nauczycieli w szersze kompetencje konieczne do dobrego radzenia sobie ze złożonymi problemami uczniów. Podobnym czynnikiem jest również wąskie rozumienie roli szkoły – jako miejsca głównie nastawionego na rozwoju intelektualny, postrzegany wąsko jako nabywanie wiedzy akademickiej oraz idące za tym nastawienie przy ocenie szkoły na ilościowe efekty takiego nauczania. Ostatnim wreszcie czynnikiem wzmacniającym taki model współpracy są formalne regulacje prawne określające zasady przekazywania spraw pomiędzy instytucjami współpracującymi w taki sposób. Jeśli szkoła zgłasza problem policji lub poradni, to często muszą go one przejąć, zgodnie z obowiązującymi przepisami. Szkoła przyzwyczaja się, że jest to prosty sposób na pozbycie się problemu, i tego rodzaju współpraca utrwała się jako sposób działania.

Przykład

Uczeń piątej klasy szkoły podstawowej zaczął sprawiać kłopoty na lekcjach, naruszając dyscyplinę i zachowując się agresywnie wobec nauczycieli i kolegów. Nauczyciele zwrócili się do wychowawcy, by coś z tym zrobił, a jeden z nich, za każdym razem, gdy uczeń zachowywał się niewłaściwie, wypraszał go z klasy, wysyłając do gabinetu psychologa szkolnego. Taki sposób działania wkrótce przejęli inni ucący w klasie. Bez dłuższych wahań, właściwie z wielką ulgą (uczących w klasie i wychowawcy), zdecydowano pod koniec roku o braku promocji. Historia powtórzyła się w następnym roku szkolnym, a znający sprawę nauczyciele w nowej klasie oraz jej wychowawca już po kilku tygodniach zażądali od dyrektora stanowczego działania. Przy najbliższej okazji, gdy uczeń zachował się agresywnie wobec kolegi z klasy, dyrekcja wezwała policję, która inter-

weniowała, zabierając ucznia ze szkoły i uruchomiła procedurę, która wkrótce doprowadziła do umieszczenia ucznia w specjalnym ośrodku wychowawczym dla młodzieży trudnej. Szkoła „rozwiązała” problem.

Model dominacji

Patrząc na współpracę szkół z innymi organizacjami wkoło, równie często jak z wyżej opisanym typem współpracy można zaobserwować współpracę przyjmującą kształt zwany „modelem dominacji”.

Charakterystyczne dla tego modelu jest to, że kształt współpracy, jej przebieg i zasady są niemal w całości określane przez tylko jednego uczestnika współpracy, który całkowicie dominuje nad swoim partnerem. Kiedy popatrzymy na wspólne działanie, to wyraźnie widać, że zaspokaja ono potrzeby tylko jednej ze stron i przynosi korzyści głównie jednej tylko stronie. Strona dominująca używa często zasobów strony zdominowanej, by realizować swoje cele, zmusza zdominowanego partnera do zmiany form pracy i podporządkowania ich rytmowi wspólnego działania. Często odbywa się to tak naprawdę w sposób, który utrudnia lub wręcz szkodzi podstawowej działalności zdominowanej instytucji. Od modelu współpracy negatywnej różni się model dominacji tym, że strona zdominowana świadomie decyduje się i godzi na takie wykorzystywanie, ponieważ mimo wszystko widzi w tym jakieś korzyści. Niestety najczęściej korzyści te leżą poza podejmowanym wspólnie działaniem (na przykład korzyść, jaką jest prestiż związany ze współpracą szkoły z uniwersytetem).

Częstość tego typu współpracy szkół z innymi organizacjami i fakt, że prawie zawsze to szkoła jest instytucją zdominowaną, pozwalają sądzić, że szkoły są organizacjami o niezbyt silnej kulturze organizacyjnej. Współpracując w ten sposób, szkoła pogłębia swą słabość, traci autonomię działania i pozwala zepchnąć się do roli stojącego w tle wykonawcy lub podwykonawcy działań, w pełni kontrolowanych przez instytucję dominującą, która arbitralnie decyduje o wszystkim, łącznie z tym, kiedy najlepiej dla siebie zakończy współpracę. Model dominacji utrudnia rozwój edukacyjnej kultury organizacyjnej w szkole i ułatwia narzucanie jej wzorców kultury innego typu. Niestety szkoły często podejmują współpracę tego typu, szczególnie w kontaktach z uczelniami wyższymi i policją, które w pewnych obszarach są dla szkół niezwykle ważnym i atrakcyjnym prestiżowo partnerem. Tego typu relacje organizacyjne z elementami dominacji opisywała już w innym kontekście Nancy Adler, pokazując, jak w toku kontaktów firm o różnej kulturze organizacyjnej następuje zdominowanie i często w konsekwencji degradacja i upadek kultury organizacyjnej jednego z partnerów takiej współpracy¹⁴. Model dominacji przedstawia rysunek 3.

¹⁴ N. Adler, *Cultural Synergy: The Management of Cross-cultural Organizations*, [w:] *Trends and Issues in OD: Current Theory and Practice*, red. W. Burke, L.D. Goodstein, University Associates, San Diego 1980, s. 163–184.

Rysunek 3. Model dominacji



Źródło: opracowanie własne.

Przykład 1

Szkoła mieści się w dużym mieście, w którym działa uniwersytet kształcący między innymi nauczycieli. Kilku z nauczycieli pracujących w szkole prowadzi zlecane przez uczelnię praktyki dla studentów przygotowujących się do zawodu. Po raz pierwszy pracuje z grupą praktykantów młoda nauczycielka pewnego przedmiotu maturalnego, ucząca w szkole od kilku lat. We wrześniu spotyka się z grupą studentów, którzy przychodzą z opracowanym przez dydaktyka przedmiotowego na uczelni planem zajęć i gotowymi zadaniami do realizacji w szkole. Nikt niczego z nią nie ustala i o nic nie pyta, oczekuje się od niej, że zrealizuje ustalone przez uczelnię dla studentów zadania. Podobnie pracują ze studentami jej dwie koleżanki z zespołu przedmiotowego, z których jedna jest jednocześnie dyrektorką szkoły. Nauczycielka musi zorganizować dla studentów lekcje na określone przez dydaktyka tematy, co jeszcze jakoś z trudem udaje się jej dopasować do swojego planu pracy z klasami. Kiedy jednak okazuje się, że kilku studentów musi przeprowadzić w pewnym momencie swych praktyk lekcje na ten sam temat, nauczycielka, nie widząc możliwości, by jej klasy po dwa lub trzy razy uczestniczyły w tych samych lekcjach, spotyka się ze swą koleżanką dyrektorką, by o tym porozmawiać. Dyrektorka wysłuchuje jej wątpliwości, ale poleca umożliwienie zajęć dla studentów według planu opracowanego przez dydaktyka, twierdząc, że sama tak robi od lat i nie widzi problemu, a poza tym podkreśla znaczenie współpracy ze znanym w środowisku dydaktykiem i jego równie sławną uczelnią. Licealiści z klas IIa i IIb uczonych przez nauczycielkę po trzy lub cztery razy w jednym tygodniu odbywają identyczną lekcję prowadzoną przez różnych studentów.

Przykład 2

Współpracująca ze szkołą komisarz z wydziału do spraw nieletnich lokalnej komendy policji dzwoni do dyrektora dużej szkoły typu gimnazjum z kilkoma oddziałami na każdym poziomie, informując, że właśnie rozpoczyna się program profilaktyki narkotykowej dla gimnazjalistów opracowany przez policję na podstawie projektu policji holenderskiej. Za dwa tygodnie (podano konkretną datę i godziny) specjalista zatrudniony w projekcie razem z komisarzem z lokalnego posterunku pojawiają się w szkole w celu przeprowadzenia zajęć dla pierwszych klas gimnazjum. Dyrektor wzywa pedagoga szkolnego i swego zastępcę, i narzekając na dezorganizację lekcji, podejmuje decyzję o zmianie podziału godzin i przydziału sal na zajęcia, tak by spotkanie z kilkoma klasa-

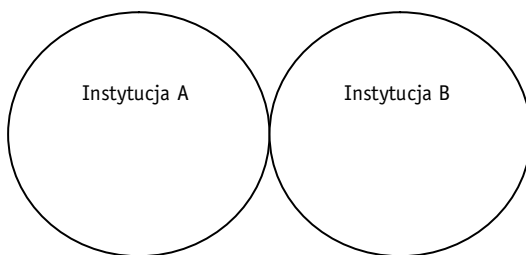
mi jednocześnie mogło się odbyć w wyznaczonym terminie. Prelekcja odbywa się zgodnie z planem przekazany przez policję. Nauczyciele są pod wrażeniem sprawności i wiedzy znakomitego prelegenta. Komentują tylko, że szkoda, iż zagrożenia, o których mówił, są zupełnie inne niż te, z którymi styka się młodzież z ich szkoły.

Model działania równoległego

Współpracę kolejnego typu, zwanego tu „modelem działania równoległego”, spotyka się chyba w każdej szkole. Istotą tego typu wspólnego działania jest jego chwilość, okazjonalność i w pewnym sensie przypadkowość. Dwie lub więcej instytucji spostrzegają w pewnym momencie, że mogą zdobyć jakieś nowe zasoby lub zrealizować jakieś działanie, ale tylko wtedy, gdy formalnie wejdą we współpracę z jakąś inną instytucją. Mniej lub bardziej uświadamiając sobie fikcję sytuacji, deklarują współpracę, by móc osiągnąć swoje partykularne cele. Często skłaniają do takiego działania regulacje promujące współpracę i wymagające realizacji działań w partnerstwie z innymi.

Współpracujące według modelu działania równoległego organizacje nie pracują tak naprawdę razem, każda sama planuje, organizuje i realizuje istotne dla niej działania, każda korzysta ze swoich zasobów, a zdobyte „wspólnie” zasoby zostają podzielone mechanicznie według ustalonych w ramach umowy zasad. Współpraca tego typu jest często akcyjna i kończy się wraz ze źródłem finansowania lub wtedy, gdy przestają działać inne czynniki skłaniające do jej podjęcia. Bardzo rzadko powoduje ona głębsze zmiany w kulturze organizacyjnej, gdyż często brak w jej ramach bezpośrednich kontaktów ludzi pracujących w związanych nią instytucjach. Często dzieje się tak, że kontakt pomiędzy organizacjami jest czysto formalny i pozostaje na papierze w postaci martwych formalnych deklaracji lub jest ograniczony do niezbędnego w danej sytuacji minimum, co ilustruje rysunek 4.

Rysunek 4. Model działania równoległego



Źródło: opracowanie własne.

Przykład

Rada dzielnicy w pewnym mieście postanowiła zorganizować cykl imprez plenerowych różnego typu w związku z okrągłą rocznicą powstania miasta. Jedną z imprez miał być organizowany w lokalnym parku piknik rodzinny pod hasłem „Razem możemy więcej”, w trakcie którego miały się prezentować lokalne projekty realizowane przez różne podmioty. Rada dzielnicy, dysponując poważnym wsparciem bogatego sponsora, przeznaczyła dużą kwotę na wsparcie prezentowanych projektów. Dyrektorka szkoły poleciła pedagogowi szkolnemu przygotowanie kilku propozycji. Pedagog skontaktował się ze strażą miejską, policją, parafialnym klubem młodzieży. Z okazji pikniku przygotowano znakomite opisy wspólnych projektów. Rada dzielnicy przyznała im spore kwoty na wsparcie wspólnie prowadzonych działań. Wyprodukowano za nie ulotki i inne materiały promocyjne i edukacyjne wykorzystane w czasie pikniku, który udał się znakomicie i ciągle jeszcze można obejrzeć na stronach szkoły i wspomnianych instytucji relacje z tej imprezy. Wszyscy deklarują, że była to wspaniała impreza i jak tylko będzie okazja, to znowu wspólnie ją zorganizują, ale tymczasem każda z instytucji robi swoje, a wspólne działanie znakomicie opisane przez pedagoga pozostaje w opasłych segregatorach, które dyrektor szkoły trzyma w szafie na wszelki wypadek.

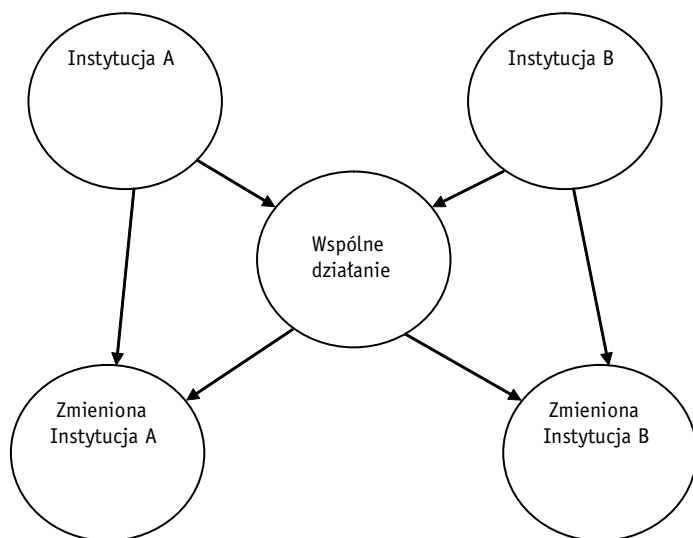
Model współdziałania (współpracy partnerskiej)

Najrzadziej spotykany wśród sposobów współpracy jest model współdziałania, który można też nazwać „modelem współpracy partnerskiej”. W toku tego typu współpracy równi sobie i równie zaangażowani w każdy z elementów działania partnerzy pracują razem w celu rozwiązania wspólnych problemów. Działanie jest wspólnie planowane, organizowane i realizowane. Partnerzy zdobywają razem nowe zasoby i dzielą się już posiadanymi, wspólnie uczą się i rozwijają. W rezultacie, w toku realizacji wspólnego działania, organizacje zmieniają się znacząco i transformacji ulega ich kultura organizacyjna. Zmiany te nie są przypadkowe, lecz są wynikiem przemyślanych zmian organizacyjnych i uczenia się oraz następują u wszystkich partnerów wchodzących we współpracę, co ilustruje rysunek 5.

Przykład

W drugiej połowie lat 90. grupa dyrektorów kilku szkół podstawowych spotkała się w ramach projektu edukacyjnego poświęconego profilaktyce w szkole z grupą osób zatrudnionych w lokalnej straży miejskiej, które opracowywały program działań profilaktycznych dla swej jednostki. Po wstępnej dyskusji zdecydowano się przygotować ten program razem. Powołano grupę roboczą, w skład której weszli nauczyciele uczący w tych szkołach i kilku strażników wyznaczonych w swych rejonach miasta do działań profilaktycznych. Grupa opracowała wspólnie materiały i pomoce dydaktyczne do prowadzenia lekcji, ustaliła zasady wspólnej pracy nauczyciela i strażnika z klasą, zdecydowała, że przed rozpoczęciem zajęć w szkołach należy przeszkolić strażników w zakresie znajomości sposobów pracy z uczniem, a nauczycieli w zakresie wiedzy o straży miejskiej i jej działaniach. Władze straży miejskiej i zaangażowanych szkół wsparły te prace, dokonując zmian kadrowych i organizacyjnych, które były postulowane przez współpracujących w ramach projektu nauczycieli i strażników. Program

Rysunek 5. Model współdziałania (współpracy partnerskiej)



Źródło: opracowanie własne.

nazwano „Współpracujmy” i działał on według ustalonych w ramach współpracy zasad przez kilka kolejnych lat¹⁵.

Model współdziałania jest, jak się wydaje, najbardziej dojrzałym i korzystnym z punktu widzenia rozwoju organizacyjnego sposobem współpracy pomiędzy organizacjami. Szkoły, które potrafią wchodzić w tego typu relacje z innymi, będą się rozwijać jako organizacje i lepiej realizować swoje podstawowe zadanie, jakim jest wspieranie procesów wszechstronnego rozwoju uczniów. Z tego punktu widzenia niezwykle ważne wydaje się określenie warunków sprzyjających i utrudniających prowadzenie tego typu współpracy.

Warunki zaistnienia modelu współdziałania

Istnieje cały szereg czynników, od których zależy zdolność szkoły do wchodzenia we współpracę według pożądanego modelu współdziałania. Ważną grupą czynników są oczywiście te, związane z organizacjami, które funkcjonują w otoczeniu szkoły. Kultura organizacyjna, jaką mają te instytucje, może pomagać lub utrudniać wchodzenie w głębsze relacje z tymi organizacjami, oparte na zasadach mo-

¹⁵ R. Dorczak, *Działania profilaktyczne Straży Miejskiej m. Krakowa jako przykład kooperacji instytucji samorządowych na poziomie lokalnym*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szamański, Górnoląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2005, s. 188–196.

delu współdziałania. Najważniejsze są jednak czynniki związane z cechami samych szkół i nauczycieli.

Pierwszym z nich jest zdolność do właściwej percepcji problemów, przed jakimi stoją szkoła i nauczyciel, oraz roli i zadań stojących przed nimi. Jeśli mamy do czynienia z wąskim rozumieniem roli zawodowej nauczyciela, które sprowadza się do stwierdzenia, że powinnością profesjonalną szkoły i nauczyciela jest nauczyć konkretnych treści, a które niestety jest silnie zakorzenione w świadomości edukacyjnej, nie będzie to sprzyjać pojawianiu się postawy otwartości na różnorodne problemy rozwijających się uczniów. Tak myślący nauczyciel będzie też w uproszczony sposób spoglądał na problemy swych podopiecznych. Nawet jeśli uzna ich złożoność, to będzie wykazywał skłonność (typową na przykład w modelu „gorącego ziemniaka”) do niedostrzegania problemu jako swojego zadania i oddawania go innym służbom. Postępowaniu zgodnemu z modelem współpracy partnerskiej będzie sprzyjać natomiast szerokie rozumienie swej roli i roli szkoły jako miejsca wszechstronnego, pełnego rozwoju ucznia, który musi być wspierany przez każdego nauczyciela, dla którego nauczanie przedmiotu powinno być jednym z wielu równorzędnych, a nie jedynym lub głównym zadaniem.

Drugim ważnym czynnikiem jest znajomość siebie oraz swych profesjonalnych możliwości i ograniczeń. Świadomość, że problemy edukacyjne uczniów są złożone i wymagają sięgania po różnorodne źródła wiedzy i umiejętności, które często leżą poza zasięgiem konkretnego nauczyciela i szkoły, jest ważnym warunkiem pojawienia się postawy otwartości na inne instytucje i profesje. Pojawienie się takiej świadomości jest trudne, gdyż wymaga uznania braku kompetencji w jakimś obszarze, do czego nie jest się łatwo przyznać, szczególnie kiedy jest się nauczycielem, od którego ciągle oczekuje się wiedzy i umiejętności wyższych, niż posiadają ludzie wokoło.

Trzecim czynnikiem jest znajomość możliwości i ograniczeń partnerów współpracy. Jeśli znamy dobrze profesjonalne możliwości i ograniczenia organizacji, z którymi nawiązujemy współpracę, i ludzi w niej zatrudnionych, to pomaga nam to trafniej formułować oczekiwania i reguły współpracy. Pozwala to unikać nieporozumień i wynikających z nich konfliktów i frustracji, co ułatwia wchodzenie w głębsze interpersonalne relacje niezbędne w ramach wspólnej, partnerskiej pracy.

Czwartym czynnikiem jest właściwa organizacja wspólnej pracy. Musi się ona dokonywać na trzech poziomach, które można określić jako: technologiczny, interpersonalny i kulturowy. Na pierwszym z tych poziomów chodzi o stworzenie materialnych i organizacyjnych postaw do wspólnego działania, takich jak: wyznaczenie osób, czasu, miejsca oraz zapewnienie zasobów materialnych i finansowych niezbędnych do realizacji wspólnych działań. Drugi poziom to zapewnienie osobom współpracującym niezbędnych kompetencji interpersonalnych koniecznych do radzenia sobie w toku profesjonalnych relacji z ludźmi z innej instytucji. Chodzi tu o kompetencje komunikacyjne, negocjacyjne oraz o umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych w taki sposób, by pojawiające się konflikty nie eskalowały, uniemożliwiając wspólną pracę. Trzecim wreszcie poziomem jest

poziom kulturowy lub inaczej normatywny, na którym chodzi o zapewnienie wzajemnego zrozumienia profesjonalnego i dbałość o możliwie uzgodnione, wspólne rozumienie podstawowych wartości profesjonalnych, roli, jaką współpracujące instytucje odgrywają, i zadań, jakie muszą wspólnie podejmować¹⁶.

Jeśli szkoła wraz ze swoimi partnerami potrafi uwzględnić te czynniki, to pojawienie się współpracy zgodnej z modelem współdziałania wydaje się bardziej możliwe, wbrew wielu przeciwnościom, jakie istnieją wokół szkół.

Bariery utrudniające współpracę według modelu współdziałania

Bariery i trudności, jakie powodują, że współpraca według modelu współdziałania jest rzadko spotykana i trudna w realizacji, wiążą się z omówionymi wyżej czynnikami sprzyjającymi współpracy.

Pierwszą ważną barierą wydaje się niewłaściwe przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i szerzej – przygotowanie kadr do pracy w instytucjach publicznych. Wąska specjalizacja zawodowa i wąskie rozumienie roli zawodowej pozbawiają ludzi szerszego spojrzenia na problemy zawodowe i utrudniają właściwą postawę wobec tych problemów. Nauczyciele, ale w równym stopniu także inni profesjonalści w organizacjach społecznych wokół szkoły, mają silne skłonności do myślenia, że powinni się zajmować swoimi specyficznymi problemami zawodowymi, a te, które ich przerastają, przekazywać innym specjalistom.

Drugą barierą jest coś, co nazwać można „neurotyczną osobowością” szkoły jako organizacji, czego głównym objawem jest lęk przed niekompetencją i pokazaniem swych słabości. Uniemożliwia to przyznanie się do ograniczeń i konieczności wyjścia po pomoc do innych organizacji i profesjonalistów. Neurotyczna szkoła zamyka się raczej, niż otwiera na innych, raczej innych atakuje, niż skłonna jest wchodzić z nimi w bliższe relacje. Tak jak neurotyczny człowiek ucieka i zamyka się w swoim własnym świecie, traktując innych, często nawet nie do końca świadomie, jako potencjalne zagrożenie dla swego bezpieczeństwa i swojej tożsamości.

Wzmacnia takie postawy, silnie od pewnego czasu w edukacji obecna, ideologia rywalizacji, biorąca się z postulatów wprowadzenia do edukacji wolnego rynku. Każe ona szkołom rywalizować między sobą, by zdobyć uczniów kosztem innych szkół. Rodzi to często patologiczne relacje pomiędzy szkołami (na przykład współpraca negatywna) i utrudnia pojawienie się otwartości i zaufania w relacjach pomiędzy różnymi szkołami i innymi organizacjami, co jest niezbędnym warunkiem współpracy partnerskiej.

Ostatnią wreszcie barierą jest brak wiedzy i umiejętności dotyczących sposobów wchodzenia w relacje współpracy. Nie uczy się tego w cyklach przygotowania do zawodu i doskonalenia zawodowego, brak tej wiedzy w organizacjach edukacyj-

¹⁶ R. Dorczak, *Szkoła jako podstawowy instrument...*, s. 144–155.

nych, brak też świadomości znaczenia, jakie wiedza ta może mieć dla podnoszenia jakości pracy i efektywności różnych organizacji.

Przedstawiony wyżej przegląd istniejących modeli opisujących współpracę organizacyjną oraz próba opisanie sposobów wchodzenia w relacje współpracy instytucji edukacyjnych, a także czynników ułatwiających i utrudniających współpracę może stanowić ważny element poprawiający efektywność szkół i przyczyniający się do lepszego zorganizowania procesów edukacyjnych. Miejmy też nadzieję, że niniejsza analiza pozwoli szkołom na lepsze ujęcie i zorganizowanie swej pracy w obszarze kontaktów ze środowiskiem, w którym szkoła funkcjonuje, których kształt staje się coraz ważniejszym kryterium oceny roli szkoły w rozwoju społeczności lokalnej i szerzej – demokratycznego społeczeństwa.

Bibliografia

- Adler N., *Cultural Synergy: The Management of Cross-cultural Organizations*, [w:] *Trends and Issues in OD: Current Theory and Practice*, red. W. Burke, L.D. Goodstein, University Associates, San Diego 1980.
- Brinkerhoff J.M., *Government – Non-profit Partnership: A Defining Framework*, „Public Administration and Development” 2002, nr 22, 1.
- Creating Collaborative Advantage*, red. Ch. Huxham, Sage Publications, London 1996.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Dorczak, Ossolineum, Wrocław 1972.
- Dorczak R., *Działania profilaktyczne Straży Miejskiej m. Krakowa jako przykład kooperacji instytucji samorządowych na poziomie lokalnym*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży – zagrożenia cywilizacyjne w aspektach pedagogicznym, instytucjonalnym i legislacyjnym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2005.
- Dorczak R., *Problemy współpracy instytucji realizujących programy profilaktyczne*, [w:] *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży*, red. E. Krzyżak-Szymańska, A.M. Szymański, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2007.
- Dorczak R., *Szkoła jako podstawowy instrument prewencji i profilaktyki społecznej – zarządzanie programami profilaktycznymi na poziomie lokalnym*, [w:] *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, red. E. Krzyżak-Szymańska, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2009.
- Fazlagić A., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, CODN, Warszawa 2003.
- Kożuch B., *Kooperatywne zachowania organizacji publicznych*, [w:] *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, red. B. Pławgo, W. Zaremba, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacyjne dla wychowania uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Macnamara J., *Ideals and Psychology*, „Canadian Psychology” 1990, nr 31.

- Najam A., *The Four-C's of Third Sector-government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, „Nonprofit Management and Leadership” 2000, nr 10/4.
- Prawelska-Skrzypek G., *Partnerstwo w realizacji projektów*, [w:] *Rozwój przez partnerstwo*, red. G. Prawelska-Skrzypek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz. U. 09/168/1324.